

5. Cultura escolar da aldeia Teko Haw

No presente capítulo retornaremos aos autores que assumiram a cultura escolar como chave de análise em seus estudos para que possamos identificar quais/qual deles melhor possibilita analisar e apresentar a cultura escolar da escola indígena da aldeia Teko Haw. Dessa forma dividimos o presente capítulo em três seções: a primeira apresenta os conceitos e seus respectivos autores de cultura escolar, delimitados em Chervel, Forquin, Dominique Julia, e Vinao Frago. Na segunda seção apresentamos o cotidiano da escola da aldeia e, a partir das entrevistas e das observações *in loco*, destacamos o foco prática escolar e método de ensino, para caracterizarmos a cultura escolar da aldeia; a terceira seção caracteriza a relação entre cultura escolar e vida da comunidade Tembé da aldeia Teko Haw, esquivando-se da tendência externalista criticada por Julia (2001), que pensa a escola apenas como coadjuvante da cultura na qual a mesma está inserida na sociedade.

5.1. CULTURA ESCOLAR: autores e conceitos correntes

A gênese de um estudo, ou o ponto zero de um conceito, pode nos revelar a natureza e o percurso deste conceito. Com o tema cultura escolar esta tarefa não é tão simples, no entanto, a considerar as referências nos trabalhos que tratam do tema, André Chervel e seus estudos sobre a história das disciplinas escolares está próximo de ser considerado o movente da maioria dos estudos neste campo. O historiador defendia que o estudo da história das disciplinas contribui para que se compreenda a cultura produzida na e pela escola, pois a escola possui um poder criativo, que não só atende e é receptáculo das influências externas, mas também pode influenciar a sociedade em geral (1990 *apud* GONÇALVES, 2006). Ainda que possam surgir críticas sobre a possibilidade de se compreender o todo da cultura escolar a partir de uma disciplina, é inegável que cada disciplina cria toda uma rede ao redor de si e ao se analisar essa rede pode-se entender as relações que se travam ao redor da mesma, ou dos indivíduos que a trabalham. Para Chervel (1998) as disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, ela própria criação da escola

- ainda que em interação com a cultura mais geral - e não o mero resultado de um processo de reprodução social.

A história da disciplina para ele:

leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e, portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade (apud GONÇALVES 2006, p. 37)

A idéia de subproduto remete a história recente das discussões sobre a escola na qual o termo currículo oculto tinha lugar de destaque e que era identificado muitas vezes como o subproduto dos conhecimentos oficiais aceitos e trabalhados pelo currículo oficial. Em alguns textos que tratavam da temática o termo mantinha aproximações com o que hoje tratamos de cultura escolar, explicitamente quando ambos se referem aos valores que alunos e professores trazem consigo e determinam as relações desenvolvidas no seio da escola¹.

Assim, a compreensão da escola passa a ser pensada a partir de aspectos dantes não trabalhados e na escala micro e que possibilitaram pensar a instituição escola de modo generalizado, muda-se a escala e uma escola específica, de um bairro de uma aldeia ganham *status* de estudo relevante e que maneira geral possibilitam entender a educação de um modo geral.

Após Chervel, foi Jean Claude Forquin, com a obra *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar* (2001), que se tornou referência obrigatória sobre esse tema no Brasil. Antes de trabalhar o conceito de “cultura escolar”, o autor nos apresenta o que compreende como cultura, relacionando pelo menos cinco acepções:

Na *acepção tradicional, normativa, individual* a cultura é entendida como “um conjunto das disposições e das qualidades características do espírito ‘cultivado’” (p.11).

Alinhada com o espírito iluminista racional, privilegiando aspectos e características subjetivas, a *acepção descritiva*, considera a cultura “como um conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou mais ‘inconfessáveis’” (p.11). Certamente acepção mais aceita e desenvolvida entre os cientistas sociais e que entendo como vital para se pensar a temática da cultura escolar e que tem imbricações com a *acepção patrimonialista, diferencialista e identitária*, que é entendida como “um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos,

¹ Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados no Brasil trouxe a idéia de temas transversais que seria a forma encontrada pelos organizadores do documento para contemplar o chamado currículo oculto que se considerava importante ser trabalhado, mas que as disciplinas oficiais não o permitiam

constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana em particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (p.12). Esta acepção pode ser pensada em situações de extremado isolamento, ao menos teórico, isola-se determinado elemento como diferenciador de um grupo, sabendo que na prática este isolamento em termos de grupamento humano não seja situação plausível;

na *acepção universalista e unitária*, a cultura é “o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade”(p.12).

A acepção essencialista e desconhecadora do processo de interação e das relações de poder que possam existir entre grupos e internamente nos grupos, pensar em destino comum e memória comum pode ser projeto aceito, mas falta-lhe empiria para tal. Esta acepção em pouco se diferencia da acepção filosófica, já que como esta pensa algo comum a toda a humanidade e que também é bem o espírito moderno da ciência;

Na *acepção filosófica* a cultura “é um estado humano, isto é, aquilo pelo qual o homem distancia-se da natureza e distingue-se especificamente da animalidade” (p.12).

Estas concepções servem de preâmbulo para o tema principal do autor que é a cultura escolar, conceito que percorre a via da acepção descritiva e identitária, pois o autor definirá Cultura escolar considerando elementos do campo simbólico e epistemológico que possam se fazer presente na rotina das escolas.

Considerando a escola como “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, modos próprios de regulação e de transgressão, regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (1993), Forquin define Cultura Escolar, como

conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

O conceito considera aspectos burocráticos e justapostos no interior da instituição, não tratando de aspectos que se relacionam com esta rotinização, como relações de gênero, saberes não explicitados, mas que afloram neste cotidiano, humor dos agentes, origem étnica... e se estes fatos forem considerados como se falar em transmissão deliberada?

Portanto a autonomia dos estudos sobre a escola de modo mais local proporcionado por Chervel amplia-se no restrito, permanece-se pensando a escola, mas novos aspectos são incorporados nas análises, como, por exemplo, as práticas e métodos de ensino e em consequência a questão da profissionalização, temas caros a Dominique Julia como veremos agora.

Em texto intitulado “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”, Dominique Julia apresenta-se vinculada ao pensamento de Chervel (op.cit), quando defende a importância da história das disciplinas para confirmar que a escola não pode ser pensada como espaço de reprodução das idéias circulantes na sociedade.

Contrariamente às idéias recebidas, o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema (nos internatos ou junto ao preceptorado que pode ser exercido depois da aula). De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público. (CHERVEL, 1993, p. 33).

Pensa a disciplina, mas enfatiza o papel dos sujeitos concretos, ou seja, a história das disciplinas é feita pelas relações e processos desencadeados pelos sujeitos que se reúnem por causa de determinada disciplina; a liberdade do professor em relação à sociedade e em relação às possíveis diretrizes burocráticas sobre o seu agir profissional, é componente a ser considerado quando da descrição da cultura escolar. De fato esta liberdade existe, mas a mesma se aplica de maneira explícita ao “como” se trabalha, mas se considerarmos “o que” se trabalha, esta liberdade seja menos evidente, posto que para modificações de “conteúdo” seja necessário o pressuposto da pesquisa, pelo menos em termos de Brasil esta realidade esteja um pouco distante de ser alcançada.

O texto não aponta para o que se deve entender por “saberes que funcionam...”, pois esta é uma medida que não pode ser percebida de pronto pela reação dos alunos, em meu entendimento o que funciona ou não são as práticas, metodologias utilizadas para que determinado conteúdo “seja ou não seja” assimilado. Independente da querela que se possa desencadear por causa de terminologias, o importante é o foco da autora nas relações que se travam, entre os que fazem ou não o cotidiano das escolas, em torno dos conteúdos ministrados das disciplinas. Estas relações podem ser consideradas como componentes vitais que caracterizariam e determinariam as configurações da cultura escolar. A preocupação da autora com a prática fica evidente quando em sua definição de Cultura escolar faz referências ao termo normas.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (DOMINIQUE JULIA, 2001, p. 10).

A definição contrária, de certa forma, o papel desempenhado pelos alunos, e a independência que a escola tem em relação ao restante da sociedade, pois estas normas não surgem do nada, surgem das vivências que cada sujeito, ou o conjunto de sujeitos tem com a sociedade envolvente. Deve-se analisar as normas e elas fazem parte da cultura escolar, mas as formas como as transgressões se processam também são vitais.

Considerando a questão das normas e a relação da escola com a sociedade, o pensamento de Julia pode ser resumido pelo diagrama (1). A sociedade impõe sua cultura a escola, que por sua vez desenvolve mecanismos de transgressões e criatividades ao que lhe é pedido pela sociedade, que por sua vez pode ou não incorporar tais transgressões, ou as mesmas podem ficar restritas ao universo da escola. São elementos completamente permeáveis entre si e que permitem situações pensamentos novos.

Ao concluir seu artigo Dominique Julia apresenta as lacunas que a mesma percebeu em sua exposição, entre elas: *Não falei sobre a inculcação dos habitus tal como ela foi operada no espaço escolar: habitus cristãos, habitus cívicos, ou simplesmente civilidade pueril e discreta* (2001, p. 36). Esta lacuna poderia ser trabalhada indo-se aos planos de ensinos diários de classe, enfim documentos oficiais que circulam dentro do ambiente escolar, mas a observação também pode nos dar pista sobre esta inculcação, como também sobre a “resistência as mesmas” (idem p.37).

A visão de Julia remete à questão das práticas, ou conjunto de práticas, permitindo um olhar mais abrangente do que só o documental, e trazendo ao campo da discussão a cotidianidade, por conseguinte uma ampliação das abordagens e fontes, pois a história das disciplinas irá considerar primordialmente a fonte documental, no entanto o cotidiano requer mais proximidade e aguçada observação, cotidiano também valorizado por Vinão Frago.

Vinão Frago (ano) discutirá o tema em um livro cujo título “Culturas escolares” já diz muito sobre a concepção que tem do tema. Discute a cultura escolar e sua relação com as reformas educacionais e entende a escola como instituição, e a define como nos diz que cultura escolar:

É o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais- função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento – e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas (*apud* GONÇALVES, 2007 on line).

Divergindo de Julia entende que a função da cultura escolar é seja promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou ainda de servir de instrumento de inculcação de valores, a cultura escolar seria, complementa:

aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e, esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

Os indivíduos e suas práticas são basilares para compreender a cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Assim, os discursos, as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental da cultura dessa instituição.

A escola tem sua cultura estabelecida, não sendo o sistema educacional diferente, isto é, também tem uma cultura institucionalizada a qual se expressa como aquele conjunto de idéias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem (...) a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (FRAGO, 1998, p. 169).

Como uma instituição ímpar, a escola se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura. Estes elementos possuem dinamismos que podem se modificar de instituição para instituição. Nessa configuração o termo cultura escolar permanece como conceito que a empiria nos demonstrará que a relação indivíduos x cotidiano da instituição escola, produz cultura própria.

O termo Cultura Escolar vem sendo utilizado de forma mais presente entre os estudiosos da História da Educação que ao enveredar no campo da história das disciplinas perceberam a necessidade de fazer da mesma categoria elucidativa de diversos aspectos das disciplinas, como por exemplo, implantação, desenvolvimento e desaparecimento.

A polissemia do termo cultura, replicasse também nos estudos de cultura escolar, variedade esta que imputo ao caráter contraditório que possui a educação como ressalta Oliveira(2006, p.27):

a educação se desenvolve no tempo humano, através da história de cada indivíduo e a história evolutiva da sociedade. A educação como atividade especificamente humana faz parte inerente da vida sociocultural do indivíduo. Pela educação, o indivíduo é integrado á cultura e à sociedade existente, mas simultaneamente a Educação possibilita ao ser humano intervenção no processo de mudança social. Assim, a educação é contraditória, conservação (do saber e da cultura adquirida) e criação (negação e superação do saber e da cultura existente).

Portanto, a contradição do ato educativo, longe de ser entendida como situação negativa, implica em um aspecto de significativa importância, na medida em que leva a reconhecer a intervenção da educação no processo de mudança social. Este é um aspecto importante quando se trabalha a Educação Escolar Indígena, que nos documentos (cap 1) é definida como um espaço de respeito da especificidades culturais, mas que na prática apresenta-se como destruidora da mesma, como veremos no depoimento dos professores.

Retomar estes autores teve o propósito de situar o campo de discussão da cultura escolar, mas o maior objetivo era de estipular que autor ou que conceito nos ajudaria a olhar de forma mais detalhada para a escola da aldeia Teko Haw, considerando as suas especificidades. Quando Frago elege aspectos institucionalizados como práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, simbologia, e idéias compartilhadas definidores da chamada cultura escolar, apresenta os elementos que chamaram atenção no período em que estive junto aos professores índios e não índios e na escola. Assim elegi como elementos para apresentar a cultura da escolar Teko Haw: a prática dos professores, a gestão escolar (muito mais como ausência institucionalizada), as refeições (merenda dos alunos e refeições dos professores), a questão da autoridade do professor, pensada a partir da disciplina e livros didáticos adotados. Apresento inicialmente os aspectos físicos da escola e a rotina das aulas para depois enveredar por estes

aspectos, separados analiticamente, mas inteiramente imbricados e interdependentes no cotidiano .

5.2. O cenário - A escola Teko Haw

5.2.1. Localização

A escola da Aldeia Teko Haw tem limite geográfico com o campo de futebol, com o posto de saúde, com a ramada e com a casa de uma família. A referência aos limites deve-se a descrição de aspectos centrais da vida da aldeia, excetuando-se a ramada que serve como espaço de reunião e de celebrações da aldeia, e o rio, referencia central para a alimentação da aldeia e que situa a 300m da escola².

O posto de saúde e a escola são espaços que servem como referência a dois aspectos da organização das Áreas Indígena no Brasil: como espaços de presença estratégica do Estado Nacional, mas também como indicativo da força que a comunidade tem junto às autoridades. Possuí-los ou não, tê-los em número suficiente, em bom ou mau estado de conservação, pode servir como indicativos não apenas da intensidade do contato ou do poder do Estado, mas também como indicativo de prestígio de grupos, aldeias ou lideranças frente às autoridades políticas. Eles também são resultados da luta indígena pelo acesso a mecanismos que diminuam a situação de exclusão.

5.2.2. Forma

A escola foi construída tendo a preocupação em se manter a forma de construção das aldeias do imaginário brasileiro, em forma hexagonal, imitando a forma circular de uma “residência indígena”, conforme usualmente descrita nos livros didáticos. Possui cinco blocos ligados entre si, três desses blocos são salas de aula, em um funciona a cozinha e depósito e no outro a direção, a secretaria e dois ambientes deste mesmo bloco servem de aposentos para os professores.

² Esta distancia não é permanente, pois em período de águas altas a mesma fica reduzida em 100m.

Figura 12. Escola da Aldeia Teko Haw vista parcial



Fonte: acervo pessoal

A escola está coberta por telhas de fibro cimento, não possuindo forro, mas não se pode dizer que há desconforto térmico dentro das salas. Como as salas são em forma de hexágono duas dessas paredes vão até o umbral com tijolo e reboco de cimento. As outras paredes são de tijolo e cimento até 1 metro de altura, e o restante da estrutura completada por tabuas de 10cm de largura e espaço entre as mesmas de 5 cm, permitindo um ambiente arejado.

Figura 13. Sala de aula. Vista externa



Fonte: acervo pessoal

Possui água encanada com um reservatório de 3000 litros. A bomba é movida a óleo diesel. A escola está precisando de reparos em alguns setores como

banheiros dos alunos e dos professores, piso entre as passarelas e o telhado. Estas reformas foram alvos de ações reivindicatórias dos indígenas, que trataremos posteriormente.

5.2.3. Usos

A escola é também moradia e alojamento dos professores e agentes administrativos. A diferença entre alojamento e moradia é que os professores do ensino fundamental ficam o ano letivo completo na aldeia, daí ser moradia. Os professores que atuam nas turmas de 5ª a 8ª série são os itinerantes e estes espaços são alojamentos. Nenhum dos grupos se refere ao espaço como moradia, mas a relação que se tem com ele é que me permitiu a diferenciação. O primeiro grupo ocupa o espaço de forma mais efetiva, com seus pertences dispostos em guarda-roupa, o grupo itinerante, normalmente dispõe seu material nas malas e bolsas. A impressão é de que estão sempre prontos para uma viagem. São dois pequenos cômodos, um ligeiramente maior do que o outro, o maior cômodo é cativo dos professores permanentes. A disposição nos cômodos se pode armar no máximo duas redes ou um colchonete e uma rede. Quando se tem professoras dando aula na aldeia, a rotina dos dormitórios não é modificada elas dormem no mesmo quarto que os professores. Na conversa com as professoras não percebi nenhum desconforto, a idéia é de que isto é inerente ao trabalho, “trabalhar nas aldeias requer um pouco de sacrifício e a gente já acostumou com isso” (fala de duas professoras não índias).

A escola oferece o ensino fundamental até a oitava série. Há uma pressão muito grande junto a Secretaria de Estado de Educação para que seja implantado o ensino médio, aliás esta foi a principal reivindicação das lideranças no ultimo encontro de educação indígena realizado no centro de convenções Hangar em Belém do Pará³.

O horário é igual aos horários da cidade de Paragominas, pela manhã de 7:30 às 11:30 com um intervalo para a merenda e para o futebol. A tarde o horário é de 13:30 às 17:30, com a rotina do intervalo e merenda igual a da manhã. Pela manhã funciona uma turma de primeira série, uma de 3ª e uma turma de 5ª e 6ª série. A tarde as turmas são uma de 2ª, uma de 4ª e uma de 7ª e 8ª.

³ Encontro realizado em abril de 2009

Na escola ficam permanentes dois professores que atuam no ensino básico e um itinerante que atua de 5ª a 8ª série, e um auxiliar administrativo. A merendeira é índia e desenvolve um horário como funcionário sem nenhuma regalia, diferindo dos demais apenas por não morar nas dependências da escola.

O auxiliar administrativo é responsável pela limpeza da escola de um modo geral e também pelo preparo das refeições dos professores, quando a merendeira não o faz. Este item da alimentação será mais detalhado posteriormente, pois o mesmo termina por marcar, definir as relações entre os professores e por consequência no andamento da escola.

5.2.4. Entrada

Por volta das 7h já se pode ver alunos aproximando-se da escola. Alguns se aproximam, mas não entram na escola, outros já entram e vão deixando seus cadernos sobre as carteiras, as quais não fogem aos padrões do mobiliário escolar não índio; “carteiras universitárias” para os alunos de 5ª a 8ª e para os de 1ª a 4ª segue o padrão cadeira e banca.

A mesa onde os professores realizam as refeições fica em lugar visível, no corredor em frente ao bloco que serve de cozinha, ou seja, os alunos que entram pelo suposto portão da frente da escola passam pelos professores e normalmente os cumprimentam, ressalte-se que a maioria dos alunos não entra por este lado da escola e sim pela lateral que dá acesso ao campo de futebol, apesar do croqui da aldeia indicar como caminho mais óbvio o acesso pelo portão da frente, já que a maioria das casas está disposta geograficamente nesta direção.

Entender este acesso pela porta dos fundos passou a ser chave, pois denotava a relação pouco íntima com a escola no momento das aulas, há uma aura de respeito, de pouca fala. Duas situações me chamaram a atenção sobre este chegar até a escola:

1) Por volta das 6:45h olhando em direção ao posto de saúde vi três pequenos estudantes meio que esgueirando-se pela calçada do posto de saúde. Comento a cena com um professor e o mesmo teceu o seguinte comentário: “estas mães fazem de tudo pra mandar estes meninos para as aulas, elas se livram deles bem cedo”...

2) 7:35, um choro de criança se amplia em direção a escola, me aproximo do portão dos fundos e vejo uma mãe trazendo um aluno puxado pelo braço, com certa força e aos berros. A mãe entra na sala de aula e diz que o menino não queria vir pra aula, o professor então diz que não quer aluno em sua sala sem querer estar lá de bom grado e pede que a mãe leve o menino de volta para casa.

A situação de choro de criança é muito pouco presente na aldeia, ainda que não tenha visitado todas as casas da aldeia, mas, entre 17 e 19 h, quando ainda não se ligou o motor que fornece energia para a escola, há um silencio muito grande que possibilitaria ouvir o choro de uma criança e durante minha permanência na aldeia o único choro ouvido foi o citado acima. Interessante ou preocupante, é que isto ocorreu tendo a escola como causadora.

Foi possível observar que há um ambiente tranqüilo no interior da escola, respeito mútuo, não ouvi os famosos gritos dos professores para obter o desejado e necessário silencio, o pedido é atendido com a altura normal de voz.

Quase todos os dias os professores são presenteados com algum agrado, um pedaço de porco do mato, piaba e outros peixes de maior porte, pedaços de tatu, no entanto o presente mais usual é a farinha de mandioca que é produzida pelos próprios indígenas e por muitos alunos.

5.2.5. A cerca

Pelo croqui da escola pode-se perceber que a mesma é cercada por uma arame. A única construção da aldeia que é cercada é a escola, o motivo para que isto ocorra não é muito entendido pelos professores. Ressalte-se que a cerca, nos períodos em que lá estive, não oferecia “segurança” alguma ao prédio, pois em diversas partes da mesma o arame encontra-se quebrado, apenas o arame em frente à escola permanece quase intacto. O posto de saúde, por exemplo, não tem cerca e os mais idosos sentam ao redor do mesmo para ouvir o radio transmissor que sempre em volume alto dá idéia aos anciãos do que está ocorrendo nas outras aldeias.

Dessa forma, a cerca passou a ter um caráter simbólico para delimitar o mundo a parte que a escola é em relação ao restante da aldeia. Quando as lideranças querem tratar algum assunto do interesse da comunidade e que os professores possam ser parte interessada, a reunião ocorre na ramada. Há uma relação de respeito mútuo, mas equidistante, mais ou menos assim: estamos aqui

mas não somos de vocês e nem deste lugar (demarcam os professores), a autonomia de vocês é limitada, aceitamos vocês aqui porque precisamos do *status* que a escola nos oferecerá (demarcam as lideranças).

Figura 14. Detalhe da cerca de arame ao redor da escola



Fonte: acervo pessoal

5.2.6. Campo de futebol

A chegada na aldeia quando feita pelo rio Gurupi, logo após a descida do barco percorre-se uma ponte de madeira com 50m de extensão e 1,50 m de largura, logo após a ponte um estreito caminho com uma inclinação bem acentuada. Este caminho tem uns 200 metros e o mesmo termina exatamente no campo de futebol. O campo de futebol tem as medidas de um campo oficial e sua trave esquerda (vista da entrada da aldeia, ou caminho do rio) está localizada a menos de um metro da cerca que contorna a escola. Essa proximidade e pelo uso que a escola faz do campo produzem a falsa impressão de que ele faz parte do território da escola.

Durante minhas permanências na aldeia, com exceção da semana santa, todos os dias houve uma partida de futebo. Devido a proximidade da escola e porque muitos alunos que participam do futebol freqüentam a escola, as pelepas futebolísticas acontecem quando não se está em horário de aulas, as 6h da manhã até 7h e depois das 17h até a visão permitir. A rigor, as partidas não atrapalhariam as aulas, pois os jogadores não são tão barulhentos, mas os professores ficam incomodados com o “barulho” e acham que eles distraem muito os alunos.

Assim que as aulas são encerradas no turno da tarde, os alunos mais velhos já saem da escola “pedindo a bola” para o professor responsável, que às vezes concede e às vezes não. O critério para esta concessão não são claros, mas este momento é que se apresenta o conflito de fronteira territorial. O campo de futebol não pertence a escola, ela não o comanda diretamente, mas seu funcionamento fica condicionado à vontade do dirigente informal em determinados momentos. A escola possui a bola, mas o campo é da comunidade.

Mas como isto reflete na cultura escolar? Os professores utilizam a bola como forma de barganhar situações dentro da escola, por exemplo, a questão da frequência, da conversa em sala de aula, os alunos menos “comportados” sabem que não podem pedir a bola, pois receberão um “não”. Não tivemos chance de perceber se a estratégia alcança resultados em sala de aula. De qualquer forma, vale ressaltar que na escola não existe a figura do “aluno “bagunceiro”, já que o professor é uma figura muito respeitada na aldeia. Como frisou um professor indígena:

muda quando a gente vira professor(a), é uma coisa muito importante para nós isso. A comunidade olha com mais respeito, pede conselho, eles acham que a gente sabe tudo. A gente até nem mais é chamado pelo nome, é chamado de professor, a gente tem muita importância na aldeia (Armando professor indígena)

5.3. Gestão da Escola

5.3.1. Gestão informal x liderança local

A pauta das discussões sobre Educação Escolar Indígena nos dias atuais toca quase que obrigatoriamente sobre a autonomia das escolas, que para as populações indígenas significa ter as rédeas do processo educacional em suas mãos e por consequência o paulatino afastamento da tutela⁴ que pouco beneficiou as populações indígenas e naturalizou, entre as mesmas, a necessidade de depender do governo e de seus órgãos. A tutela desenvolvida pelo governo em relação aos indígenas e atravessou longos períodos históricos no Brasil estava relacionado à perspectiva assimilacionista ou civilizadora, pois seria alvo da tutela governamental somente os índios que ainda não estivessem integrados a sociedade

⁴ Sob o ponto de vista jurídico, tutela é a instituição estabelecida por lei para a proteção dos menores órgãos, ou sem pais, que não possam, por si sós, dirigir suas pessoas e administrar os seus bens, em virtude do que se lhes dá um assistente, ou representante legal, chamado, especificamente, de tutor.

nacional. As consequências desta visão são facilmente percebidas quando se trata da questão fundiária, que considerava as terras indígenas como devolutas gerando sérios problemas para estes povos. Oficialmente a tutela estaria banida da pauta governamental brasileira, no entanto pode-se constatar que

Convivimos todavía (y nos movemos) en un régimen tutelar y corporativista que con cierta periodicidad renueva sus estrategias para ejercer el viejo *colonialismo interno* con relación a los indígenas. La crisis de legitimidad política y administrativa por la que pasan organismos como la Funai y la Funasa, y la rotación del personal en esos y otros órganos del indigenismo oficial en los últimos años, muestran apenas la punta de una crisis más profunda, que no se resolverá con políticas indigenistas parciales ni acciones paliativas. Se requiere una transformación integral y profunda del Estado y de la sociedad nacionales, y un cambio de prioridades y del destino de las inversiones y los gastos gubernamentales (VERDUM, 2008, p. 45)

Assim, a pauta da política indigenista segue ainda com a tutela, e em sentido contrário a política indígena prevê o fim da mesma e esta política defini que:

uma das estratégias do movimento indígena tem sido de procurar a educação escolar e assim formar jovens para enfrentar a sociedade nacional com seus próprios instrumentos para exigir seus direitos. Muitas das lideranças atuais que participam da administração de organizações indígenas são pessoas que passaram por processos de escolarização. Formados em profissões reconhecidas pela sociedade nacional, muitos passam a pressionar o governo por meio deste conhecimento. Nas últimas décadas, com políticas de descentralização do Estado e enfraquecimento da política indigenista, o discurso governamental vem se demonstrando contraditório e ambíguo, ao conceder cidadania aos povos indígenas e, ao mesmo tempo, reduzir os serviços sociais básicos para sua crescente população (BAINES, 2008, p. 9)

A escolarização se apresenta como fonte de reconhecimento, mas este processo sempre aconteceu nas instituições com características não indígenas por isso, o segundo passo pós escolarização será o de gerir este processo. Isso poderá ocorrer quando as escolas nas aldeias passarem a ter uma gestão que de fato não só pense os indígenas, mas que seja pensada pelos indígenas e que seja e esteja pautada nos princípios da democratização das escolas como prevê a legislação. Sobre a importância da participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade educativa em instituições como conselho de classe, também sobre a progressiva autonomia da gestão, a LDB (Brasil, 1994, p.23) preceitua:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os

integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Na escola Teko Haw estas instituições e estes princípios ainda não se fazem presente, nem mesmo a figura do diretor existe. Ainda que a prefeitura de Paragominas tenha como diretriz disponibilizar um diretor a escola que tiver um contingente de 150 estudantes, na escola Teko Haw, que conta com mais de trezentos alunos, esta diretriz não é atendida. Normalmente quem faz as vezes do diretor é um professor não índio e que atue de 1ª a 4ª. séries já que permanece todo o período letivo na escola. O professor responde por situações administrativas da escola como lançamento de faltas, responsabilidade sobre as chaves da cozinha e do depósito, controle da merenda escolar, solicitações dos alunos quanto a material didático / esportivo e ser mediador entre as solicitações da comunidade educativa e da aldeia e a administração central. Esta ultima atribuição sem duvida alguma é que mais causa desconforto e tensão em quem está com a atribuição da gestão local. Não há documento que oficialize esta condição, é apenas uma solicitação feita para que o professor seja a referência para situações que possam exigir a presença de um gestor: O professor que recebe esta função passa a ser entendido como o o fiscal da prefeitura e muitas vezes sobre os outros passa a ser antipatizado, ainda que seja uma “pessoa legal”, como dizem os professores.

Outra questão diz respeito ao confronto entre a autoridade dos professores e a autoridade indígena. Em minha primeira estadia na aldeia, por exemplo, em março de 2009, no mesmo dia em que chegamos a aldeia, fomos visitados pelo cacique ao qual fui apresentado e que se dispôs a me ajudar no que fosse possível. Além disso, ao amanhecer fomos até a casa da liderança da tribo senhor Sergio Muxi, que também mostrou-se bastante solícito e prometeu visitar a escola em outro momento.

Esta apresentação e deferência às lideranças, porém, apesar de necessária, é incomoda para os professores, pois segundo eles é só pra demonstrar a autoridade da liderança, “pra “dizer quem é que manda”, “mas o senhor (eu) é professor e vai ficar aqui na escola, nem precisava disso” (prof João⁵). Como já conhecia o professor objetei a afirmação e defendi que considerava apenas uma questão de

⁵ Quando desta fala o professor João não era gestor informal, tornou-se depois que o professor Elton se ausentou da aldeia

cavalheirismo, “se entro na casa de alguém devo pedir licença e me apresentar”. O gestor informal sabe que a liderança pode a qualquer momento chegar na escola e pedir (comunicar) por exemplo, para que as aulas sejam suspensas por que a comunidade precisa participar de um evento e os filhos precisarão acompanhar seus pais. Cria-se a seguinte situação não vai haver aula, os professores estão na escola e não cumprirão a carga horária prevista, o gestor não sabe como agir não pode liberar os professores, mas também não os pode impedir de se ausentarem da escola pois não está havendo aulas. Aparentemente isto pode ser uma situação tranquila, faz-se um registro no livro de ocorrência da escola e tudo estaria resolvido. No entanto não se trata de situação puramente burocrática e sim uma espécie de “questionamento” da autoridade dos professores, quando questionado se haveria conflito entre as autoridade do professor e das lideranças o gestor informal afirma, “há diferenças, conflitos não, mas não é uma relação 100% positiva” (prof. João).

O professor indígena Paulo, que atualmente está atuando na secretaria da escola como agente administrativo deu o seguinte depoimento sobre esta relação de autoridade:

se a secretaria de educação ou o responsável pela escola pedirem pra eu fazer alguma coisa e minha liderança mandar eu fazer o contrário, mesmo que eu discorde de minha liderança, mas farei o que ele mandar pois é mais importante a vida da nossa comunidade (abril 2009).

Portanto, devo concluir que a gestão da escola da aldeia Teko Haw ainda que não possua os elementos formais pensados na LDB (art. 14 e 15) como conselho de classe, por exemplo, mas não se pode negar que a comunidade através de sua liderança atua e interfere na gestão in (formal) da escola. Não só na gestão, mas no cotidiano da escola, pois trabalhar no Teko Haw “tem que saber que quem manda na escola são os índios” (prof. João).

5.3.2. A Merenda e o Tempo Escolar

Em Kant (1987) o tempo seria condição subjetiva de nossa alma, pré condição de qualquer tipo de conhecimento, ou seria, como o espaço, condições *a priori* do pensamento humano, que não poderia ser derivada da experiência humana, ao contrário era condição. Esta idéia é compartilhada por Berger e Luckmann (1999);

A temporalidade é uma propriedade intrínseca da consciência. A corrente de consciência é sempre ordenada temporalmente. É possível estabelecer diferenças entre níveis distintos desta temporalidade, uma vez que nos é acessível intra-subjetivamente. Todo indivíduo tem consciência do fluxo interior do tempo que por sua vez se funda nos ritmos fisiológicos do organismo, embora não se identifique com eles

Durkheim (1989), no entanto, destaca que o ritmo da vida social é a base da categoria tempo, categoria do pensamento lógico, a experiência humana do tempo decorre da empiria, do ritmo das atividades sociais. Ao olhar para o cotidiano das escolas tem-se a impressão de que há uma aceitação tácita da organização do tempo neste cotidiano, ou de outra forma, há uma naturalização desta organização, tempo de aula, carga horária das disciplinas, calendário letivo, quando traduzidos em números estes tempos parecem ser mágicos, possuem força por si só. De onde se retirou, quais são as bases para se determinar que a hora aula deva durar 45 ou 50 minutos?

Entendemos com Berger e Luckmann (1999, p.84) que o tempo escolar é uma instituição no sentido que:

as instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis.

Com a institucionalização do tempo escolar as outras possibilidades ficam no plano do impensável, do improvável. Dessa forma o tempo burocrático sobrepuja o informal e retirando do mesmo a possibilidade de desenvolver aprendizagem. A naturalização do tempo escolar oblitera perspectivas de novos cotidianos para as escolas e para o que de fato se espera dela nos dias atuais que é o desenvolvimento da aprendizagem, o que se vê é que “dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua” (PETITAT, 1994, p. 91).

Na aldeia o horário de aula, como já foi ressaltado, segue o mesmo padrão das escolas da cidade de Paragominas, no entanto a aldeia desperta por volta das 5h, há um ir e vir em direção o rio bastante intenso, a moto que vende pão circula pela aldeia, no posto de saúde o rádio funciona. A escola é a última que acorda no sentido de ter as portas abertas, ainda que os professores despertem com a aldeia. Se os professores quisessem iniciar as aulas por volta das 6:30 seria um horário tranquilamente aceito e viável consideradas as peculiaridades da aldeia. Na

realidade este horário existe durante a permanência do professor de Educação Física na aldeia, que inicia as aulas por volta das 6h para que as 7:30 os alunos já tenham tomado banho e retornado a escola para terem aula da disciplina ciências com o mesmo professor.

Não registrei nenhuma situação de desconforto, de reclamação por parte dos alunos em relação a este horário, ao contrario as aulas transcorrem com bastante descontração e disposição. Não há uma campanha para convocar para este horário, mas os alunos se fazem presente.

As aula iniciam as 7:30h e por volta das 9:30h acontece o momento do intervalo, momento em que é servida a merenda. A merenda é preparada por uma indígena moradora da aldeia que passou por um treinamento para aprender o preparo da merenda. Normalmente é servido feijão com carne seca e arroz, acompanhado de um suco artificial, a merenda serve como demarcação, na escola entre quem é adulto e quem não é, as crianças fazem uma fila não muito respeitada, no entanto os adultos não consomem a merenda, o que me causou certo espanto e imediatamente e informalmente perguntei ao professor Francisco o porque disto ocorre? “Eles acham que merenda é só para as crianças, pois elas precisam de alimento mais do que os adultos”. Recorrer á merenda seria assumir que não se é tão adulto assim. A configuração social da aldeia se reproduz na escola e se na aldeia esta demarcação é feita e percebida através da participação em determinadas atividades como o preparo da farinha, participação da festa da menina moça, na escola esta delimitação se apresenta através do acesso ou não a merenda.

Considerando que nem todos os alunos merendam no interior da escola é natural que haja sobras. O dirigente informal da escola costuma distribuir entre as famílias estas sobras, o que de certa forma acaba sendo consumido pelos adultos da escola, mas a demarcação da distinção social da comunidade é vivenciada no interior da escola.

Neste intervalo, alguma vezes, os professores liberam bolas de futebol para os menores que imediatamente formam pequenos grupos e improvisam campos em frente á escola e no pequeno espaço dentro do terreno da escola. Este intervalo dura mais ou menos uns 30 minutos. Os alunos com maior idade, aqueles que não merendam, vão até suas casas, as meninas que já são mães aproveitam para amamentar seus filhos, quando não os trouxeram para dentro da sala. Pode se

afirmar que para os de 1ª a 4ª este é um intervalo na escola e para os de 5ª a 8ª é um intervalo da escola, o pátio da escola fica quase que sem nenhum aluno do fundamental maior. Os professores não souberam me precisar o que eles fazem neste intervalo em suas casas, mas também nunca perguntaram, esta falta de curiosidade reflete um pouco dessa relação professor x aluno, normalmente a intimidade da casa não é motivo de conversa, há um grande respeito sobre este espaço.

Não há rigor no cumprimento do horário de saída, este é demarcado pelo ritmo da aula, ou seja, o professor é que delimita, o momento de encerrar, mas normalmente não acontece antes das 11h, ou até as 17h, o que de alguma forma é um critério, mas um critério não conversado. Como tive chance de estar junto de professores novos na aldeia como também de veteranos, percebi que os novatos costumam ser mais rigorosos, quanto a este cumprimento. Essa flexibilização é maior entre os professores indígenas, normalmente quando estes estão em sala as aulas terminam um pouco mais cedo.

O tempo de permanência em sala de aula foi apontado por um professor como uma das dificuldades do trabalho junto aos indígenas, mas que assumidamente o docente não respeita, mas que tem uma justificativa, como podemos perceber na resposta dada quando indagado sobre quais as principais dificuldades no trabalho na aldeia:

uma das grandes dificuldades que eu acho, é esse tempo que é exigido de aula para a gente para o indígena em sala, tempo esse que eu também não respeito muito, não em relação em mandar o aluno embora, e não eu não fico muito em sala de aula, procuro sempre estar fazendo uma aula de vez em quando fora, uma aula de pesquisa, porque eu não concordo com todo esse tempo com o aluno em sala de aula, e um dos fatores que ajuda muito para que a gente saia mais um pouco é que a sala de aula é muito pequena e muito quente, é difícil demais conseguir ficar até o horário final na sala (prof. João).

Como o professor ressaltou que não respeita o horário então o mesmo não poderia ser considerado dificuldade, mas aqui se percebe a força de um hábito, ou da delimitação do tempo escolar, imaginei que este não cumprimento do horário causasse certo desconforto ao professor, não sei se por causa da minha presença, mas o tempo escolar pressiona o fazer da escola e o permanecer em sala de aula.

Esta necessária permanência e cumprimento de horário, ou o desculpar-se em não cumpri-lo pode ser pensado como transferência do modo de ministrar as aulas na cidade para o interior das aldeias. Os professores não se permitiram

pensar a escola indígena a partir da própria aldeia em que estão inseridos. A idéia escola não sintonizada com o modo de vida dos indígenas permanece e olhando para este tempo escolar e para a merenda nos confirmam isto.

A flexibilização do tempo poderia ser algo bem tranquilo se dirigentes e professores que permanecem nas escolas discutissem sobre a especificidade, quando o professor João reclama do calor em sala de aula isto poderia ser amenizado, por exemplo, se as aulas iniciassem mais cedo e em consequência o tempo em sala de aula seria reduzido e a exposição as condições insalubres das salas seria bem menor.

A idéia de se pensar a merenda e o tempo escolar deu-se por se observar que o momento da merenda apresentam peculiaridades que se entrecruzaram. O horário de servir a merenda é praticamente o mesmo das escolas municipais, o horário das aulas segue o mesmo ritmo, mas que não é muito bem aceito pelos professores que normalmente não os cumprem, no entanto os professores não conseguem perceber que esta rigidez é fruto de vivencias extra aldeia e que poderiam ser repensados ao nível da secretaria municipal. E o tempo do relógio segue tendo autoridade sobre um cotidiano que não precisa deste instrumento.

O tempo escolar é uma instituição (BERGER, 1999) que se apresenta com um caráter coercitivo, mas que continuamente é transgredido na escola da aldeia, pode-se dizer que neste ambiente o tempo escolar de certa forma já está passando por transformações, está sendo retrabalhado, mas não de forma consciente, pois estas “transgressões” ainda são transgressões, mas que analiso com adaptação necessária ao ambiente em que se está inserido.

5.3.3. A relação entre professores de fora e professores indígenas

O corpo docente da aldeia Teko Haw pode ser dividido em três grupos, os professores de língua que são indígenas (3), os professores residentes (2) e os professores itinerantes, normalmente somente um a cada módulo⁶. Os professores indígena são da própria aldeia, todos nascidos no Teko Haw, como todos na aldeia possuem um nome que pode ser ou não em português e o “sobrenome” Tembê que é comum a todos na aldeia, então trabalhamos com Carlos Tembê, Mateus

⁶ Normalmente cada módulo dura 1 mês, somente Matemática e Português demoram um mês e meio

Tembé e Armando Tembé (todos nomes fictícios) e todos os três são também estudantes do programa magistério indígena mantido pela secretaria de estado de educação. Há também o professor Mateus que atua na secretaria da escola, mas que só foi recentemente (março de 2010) incorporado ao grupo da escola, apesar de fazer parte do grupo que cursa o magistério indígena

As aulas de língua acontecem uma vez por semana durante todo o período da manhã ou da tarde na mesma turma, assim os outros professores ficam sem aula e normalmente utilizam este tempo para duas atividades, atualizar os diários de classe e/ou lavarem suas roupas.

Entre os professores residentes, nos dois últimos anos somente o professor João permaneceu fixo pois os outros que para lá foram designados não conseguiram fixar-se, e saíram por diversos motivos que vão desde desentendimento com algum membro da comunidade a solicitação de remanejamento para outro setor ou aldeia. Costuma-se dizer entre os professores que os Tembé do Teko Haw “se metem muito na escola” (fala colhida em conversas informais nos encontros de professores) e que talvez por isso muitos não conseguem ficar muito tempo.

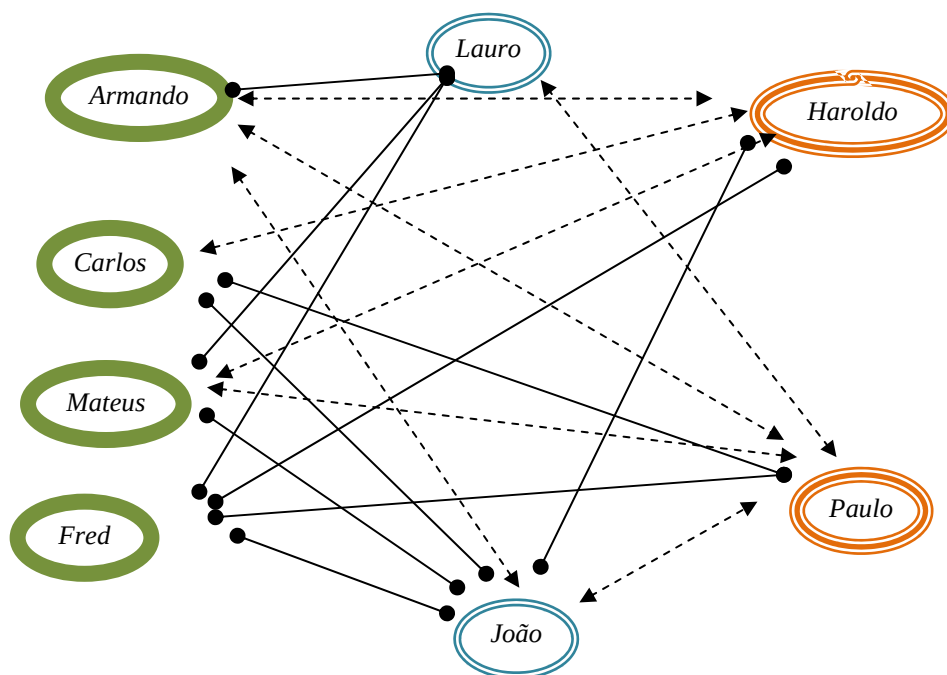
Estes três grupos travam relações entre si e são relações que passam muitas vezes pela necessidade da função (NF) e em algumas vezes pelas relações pessoais mais próximas, mais estreitas (RE). Estas relações vão influenciar de forma direta no ambiente que se cria na escola, é possível identificar ambientes sazonais das relações, pois depende muito dos professores itinerantes que por lá passam e das relações que cada um desenvolve, pois:

essas relações pessoais, que dependem em parte de ambientes sociais específicos na organização social e em parte de diferenças individuais constituem às vezes grupos diferentes na estrutura social. São freqüentemente, variações de normas sociais e têm efeitos importantes sobre estas mesmas normas que, por sua vez, sempre afetam estas relações (GLUCKMANN, 1987, p. 252).

No Teko Haw, por ser uma escola onde os professores residem onde não tem muita privacidade, o indivíduo e suas peculiaridades, seu gênio, forma de lidar com os outros, forma de falar ficam muito mais evidentes do que em outra escola onde o professor apenas permanece o tempo necessário para ministrar suas aulas. Então, dependendo do professor itinerante que esteja na escola o ambiente se modifica, por isto a expressão ambiente sazonais.

Se os residentes têm relação mais estreita com os itinerantes a cordialidade não burocrática fica mais evidente, caso contrario a cordialidade, quando ocorre é mais burocrática, pode acontecer de professores que não trocam palavras entre si, ou “não se falam”, a relação fica restrita ao profissional, se for necessário. Pode-se caracterizar estas relações com o gráfico abaixo

Tabela 8. Relações entre professores da Escola da aldeia Teko Haw



Legenda	
	Prof. Indígena
	Prof. residente
	Prof. itinerante
	Relações estreitas
	Relações necessidade da função

As relações pessoais entre os grupos, de um modo geral, se dão ao nível das relações por necessidade da função, no entanto, somente o grupo dos professores indígenas possuem relação mais estreita, mais próxima, isto facilita quando estão participando de encontros fora da aldeia o que lhes dá “proteção” em relação aos outros; somente os professores Mateus e Armando conseguem uma maior aproximação com os outros dois grupos de professores, estes dois freqüentam a escola fora de seu horário de aula e conversam sobre variados assuntos, o que não ocorre com os outros dois (Carlos e Fred) que estão na escola somente para ministrar suas aulas.

O professor Haroldo tem poucos “amigos” entre os professores não indígenas, “ele é muito folgado” (fala de duas professoras, conversa informal), adjetivo adquirido porque o mesmo “costuma não lavar sua louça, toma café, mas não gosta de preparar” (prof João, conversa informal). No entanto pode-se perceber que este professor é muito bem aceito entre os professores indígenas e entre os alunos, o “o professor Haroldo é muito bacana, brinca com todo mundo e tá sempre entre nós” (prof. Mateus, conversa informal).

Não se pode afirmar, no entanto que esta ambiente é exclusivamente dependente do humor de cada professor, há uma situação que também pode ser apontada responsável.

Maiores dificuldades hoje aqui no nosso município é que nós temos 95% do nosso quadro de professores que não são efetivos, são professores que prestam serviços temporários, são professores contratados por no máximo o período de um ano, então é um professor que já se programa financeiramente para trabalhar esse ano, então se ele vai fazer um bom trabalho ou não, não faz muita diferença para ele, é só aquele ano um contrato tem um tempo certo para encerrar, então creio que esse é o maior prejuízo.... (Prof. Luther, abril, 2010).

A situação de temporalidade dos professores gera rotatividade evidente e é facilmente percebida nos encontros pedagógicos onde sempre se pode encontrar novos professores, que sempre precisam passar por adaptações, travar conhecimentos com os outros, entender a lógica das aldeias, mas de antemão já se sabe, como apontou o professor Luther, que não vão permanecer muito tempo. Talvez por isso muitos não se esforçam em ser agradáveis e isto traz muitas vezes prejuízo para o cotidiano das escolas e para o relacionamento com os alunos e comunidade em geral. O o face a face (Berger e Luckmann, op.cit) é limitado a um exíguo (para as relações pessoais) espaço de tempo, não permitindo as apreensões necessárias sobre os outros. Os professores convivem muito pouco entre si, ao menos dentro da escola, parece contraditório afirmar isto considerando que os professores não indígenas residem na escola, e é exatamente este imbricamento de escola e residência que interpreto ser obstáculo, para a convivência.

5.3.4. A relação entre professores e alunos

Esta relação entre os professores, a partir do observado, não tem reflexos sobre a relação professores x alunos. Cada professor se relaciona com seus alunos

a partir de suas peculiaridades. Não se poderia falar em padrão único de atuação, no entanto as aulas são ministradas como as mesmas características clássicas de sala de aula. O professor chega os alunos que ainda estavam de pé procuram seus lugares e o professor cumprimenta os alunos. Os professores indígenas sempre se comunicam com os alunos em tembé, e os professores não indígenas se restringem aos cumprimentos básico, às vezes falam em português, as vezes em tembé.

Normalmente os professores indígenas pedem para ver os cadernos com as atividades da aula passada e após este exame, vão até ao quadro de giz e escrevem um pequeno texto em tembé e pedem para os alunos copiarem, atividade que normalmente já iniciaram. Os alunos são bastante concentrados no que fazem, apesar da atividade parecer mecânica, pois de vez em quando surge uma brincadeira entre eles sobre algum fato ocorrido. Nos primeiros dias que estive na escola eu fui motivo de comentários, ora por causa de minha protuberância abdominal, ou de meus cabelos enrolados. Fatos tratados em tembé, mas que foram depois traduzidos para mim pelos professores, mas a brincadeira não ia muito adiante, pois os professores rechaçaram. Mas entre os próprios alunos este tipo de brincadeira é muito comum, fazem gracejos uns com os outros sobre a pescaria, sobre futebol, sobre algo dito de forma equivocada por alguns dentro da sala de aula. Entre os alunos da 4ª série ocorrem alguma brincadeira referentes a questão do homossexualismo⁷.

Após a turma ter terminado de copiar, o professor passa a fazer a leitura para os alunos e depois vai apresentando o significado de cada uma das palavras, pede para que os alunos repitam e vai seguindo a leitura. Ao término da leitura pede para alguém ler e pergunta o que entendeu. Após todo esse trabalho já é hora do intervalo. No retorno do intervalo, normalmente o professor ou dita palavras soltas para o aluno escreverem em seus cadernos ou outra cópia após este outro exercício a aula está perto de ser encerrada; então professor pede para os alunos fazerem algum desenho e escreverem o nome do seu desenho em tembé.

⁷ Há um indígena que se declara homossexual e é o responsável pelo posto de saúde, no entanto não sofre situações de desrespeito público, apesar de ser motivo de gracejo quando de sua ausência. Os professores residentes quando chega um professor novato normalmente dizem que o enfermeiro quer conhecê-lo. Esta é brincadeira recorrente entre os professores. Também fui alvo desta brincadeira.

Normalmente estas palavras estão relacionadas as atividades agrícolas ou aos animais conhecidos pelos indígenas.

Os professores não indígenas agem de forma muito semelhante aos indígenas, verificação do caderno, copia no quadro de giz ou exercícios dependendo da disciplina que está sendo ministrada e do nível escolar da turma. O ritmo é bastante semelhante entre as turmas seja de 1^a a 4^a seja de 5^a a 8^a. Séries.

Sobre o aspecto disciplinar os professores tratam a questão com muita tranquilidade, pois para a aldeia o professor é uma autoridade natural como o são os pais e o cacique. Não se tem notícia de alguma atitude desrespeitosa para com os professores sejam os indígenas, sejam não indígenas. Os professores têm autoridade para corrigirem os alunos mesmo que não seja dentro da sala de aula. Varia vezes presenciei situações em que o professor João corrigiu alguns alunos mais “folgados” (expressão usada pelo professor) em situações que o mesmo não achava correta, na sala de aula, no futebol, durante pescaria.

Quando indagados sobre a autoridade de professor e o fato de serem ao mesmo tempo moradores da aldeia os professores indígenas assim pensam:

Ajuda chamar o aluno a atenção. Tem momento que tem aquele aluno que muito rebelde até com o próprio professor não indígena aí nesse caso a gente ajudaria o professor não indígena. A gente já faz a parte da gente Também eles já reconhecem o professor tem aquele respeito. A gente como educador não nos consideram como vizinho e sim como professor. Muda o jeito de tratar, melhora, tem mais respeito o fato de ser professor Tem mais importância na aldeia vai ajudar o próprio povo as crianças a ter o conhecimento da sua própria cultura. (Prof. Armando, em entrevista maio de 2010)

É importante na aldeia ser professor, as pessoas te tratam melhor, a gente tem mais importância. Os alunos respeitam muito a gente, e a gente pode falar as coisa que eles escutam e os pais aas vezes pedem pra gente conversar com o filho, sobre a necessidade de estudar quando o aluno ta um pouco preguiçoso (prof. Mateus, entrevista maio de 2010).

Os professores não indígenas pensam semelhantes, mas a imbricação casa-escola parece incomodar nisto também, como ressalta o professor João quando da mesma indagação sobre autoridade do professor:

Bom, não vou dizer pra ti que é 100% positivo, porque as vezes tira da privacidade do professor, mas são pessoas que te respeitam, na hora que tu fala eles te atendem então é isso aí. (entrevista em maio de 2010).

Assim, a relação professor x aluno na escola da aldeia Teko Haw, pode-se dizer é muito tranquilo em termos disciplinares. Mas sobre a aceitação dos

conhecimentos, ou melhor, sobre as trocas de conhecimentos entre ambos os professores indígenas e não indígenas e coordenação da educação escolar indígena não coincidem muito em suas opiniões como percebemos nas respostas dadas a indagação sobre esta troca. Neste sentido a fala do professor Luther (entrevista em maio de 2010) é significativa:

Há troca de conhecimento de forma involuntária, existe aquela troca de conhecimento que está sendo dada através do dia-a-dia, é o professor observando a vida do índio, é o índio observando a vida do professor, eu não vejo aquela troca de conhecimento sistematizado onde o professor senta com o índio, onde o professor indígena senta com o professor não índio e vice e versa, para elaborar um conteúdo, para programar uma atividade, respeitando a cultura, respeitando os princípios que a comunidade adota para a atividade que está sendo questionada, eu creio que essa troca está sendo mais involuntária do que programada, mas eu entendo que pela forma em que a coisa está acontecendo o professor branco está sendo mais beneficiado, ele passa seis meses dentro da aldeia, ele tem uma leitura grande sobre a cultura, sobre os costumes, o modo de falar, as atividades agrícolas que o índio pode desenvolver caça, pesca etc. E o índio só sabe que ele é o professor branco, e as vezes o professor se prende em um conteúdo e se limita mais e não se deixa conhecer, então eu acho que nós estamos roubando de certa forma essa cultura do índio, não está havendo uma troca, o índio está sendo lesado neste relacionamento no que se refere a esta troca, nós estamos usufruindo mais, absorvendo mais do que eles, e era para ser exatamente o contrário ele era para esta sendo mais beneficiado com a nossa ação lá dentro do que a gente, essa que é a verdade, então eu vejo que há um prejuízo muito grande por parte dos indígenas em relação a isso⁸.

A não simetria nas relações apontada pelo professor demonstra o tipo de relação entre professores não indígenas x vida da comunidade⁹ é como uma negação do modo de vida do outro, se não o modo de vida o conhecimento que o outro desenvolve, a mentalidade racionalista ressurge com todos os elementos de descaracterização, desvalorização do conhecimento, ou da outra racionalidade. Ainda que o professor interprete a cultura como um bem negociável e que talvez não esteja considerando o pensar dos indígenas sobre esta situação de encontro, chama atenção a expressão “não se deixa conhecer” é como se o face a face, não pudesse ocorrer, já que:

na situação face a face o outro é apreendido por mim num vivido presente partilhado por nós dois. Sei que no mesmo vivido sou apreendido por ele. Meu “aqui e agora” e o dele colidem continuamente um com o outro enquanto dura a situação face a face. Como resultado, há um intercâmbio contínuo entre minha expressividade e a dele [...] isto significa que na situação face a face a subjetividade do outro me é acessível mediante o máximo de sintomas (BERGER & LUCKMANN, 1999, p. 47).

⁸ Grifo meu.

⁹ Esta relação será melhor tratada no próximo capítulo.

O conteúdo ético apresentado pelo professor Luther indica uma maior abertura por parte de uma das faces, ou de outra forma, os conteúdos que cada um apresenta se diferem significativamente, os professores apresentam o conteúdo formal que a escola o obriga a repassar e os moradores (alunos) do Teko Haw apresentam-se na relação com um conteúdo mais vivencial se assim podemos falar.

Essa relação influencia na cultura escolar da escola em pauta, os professores não estão em casa, apesar de residirem um mês ininterrupto na aldeia e passarem um período de 5 a 10 dias em suas residências na cidade de Paragominas, os alunos são muito mais soltos e muitas vezes requisitam aproximação, mas a maioria dos professores não permite que isso ocorra.

Buscando o conceito de interculturalidade para pensar o presente tópico, pode-se constatar que o termo inter no sentido de troca é muito pouco exercitado, apesar de ser bastante sugerido e enfatizado pela coordenação pedagógica do município, mas não se pode apresentar os professores ou sua possível “má vontade” como fator preponderante nesta configuração, fatores externos como residência na escola e falta de uma política pública que busque professores que de fato estejam identificados com a causa e que não estejam na aldeia somente por questão remunerativa e de concurso público específicos para se atuar nas aldeias, podem e são fundamentais para que a interculturalidade pensada nesta situação não seja quase que uma via de mão única, o que inviabilizaria o termo e seus desdobramentos na prática.